

O SABER DOCENTE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA E EM LÍNGUA PORTUGUESA: INTERAÇÃO, CRIATIVIDADE E EXPERIÊNCIA

Moacir dos Santos da Silva (UCP-RJ)
moacir.cap@gmail.com

RESUMO

O saber docente deve ser considerado em sua plenitude e complexidade e, ao lado dos saberes que embasam a formação do professor, merece destaque o saber da experiência. Ele acaba por refletir escolhas feitas no confronto com o exercício da profissão, mas numa perspectiva de síntese com o saber da formação. Considerando-se que os conhecimentos provenientes da Linguística podem fazer parte do momento de formação dos professores de Língua Portuguesa, o trabalho procura mostrar como essa ciência é, direta ou indiretamente, incorporada em suas práticas. Apresenta o objetivo de investigar quais saberes docentes embasam a prática pedagógica dos professores de português de dez escolas macaenses, bem como a relevância da Linguística Funcional no contexto e como é incorporada à prática dos professores no ensino da língua. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de tipo bibliográfica e de campo, envolvendo professores, escolas e colégios da Prefeitura de Macaé e do Estado do Rio de Janeiro. O cerne da pesquisa é sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica dos professores, com vistas a identificar o quanto o saber de uma ciência, a Linguística Funcional, se incorpora como saber às suas práticas.

Palavras-chave:

Linguística. Ensino da língua. Saber docente. Saber da experiência.

1. Introdução

Uma questão amplamente debatida nos dias atuais é a da profissão docente, dos saberes que a constituem e do lugar dos saberes da prática como constituintes do saber docente. Na medida em que há um aprofundamento na compreensão dessa discussão, vê-se, como professor de língua portuguesa, a pluralidade dos saberes envolvidos no exercício da profissão, o que confirma a posição dos principais teóricos sobre o tema.

Dentre esses teóricos destaca-se Maurice Tardif (2013), que não só problematizou a questão da constituição da profissão docente e suas diversas “idades”, mas destacou e explicitou o caráter plural do saber docente.

O autor reconhece que os saberes da experiência precisam ser objetivados e é de grande interesse a maneira como aborda a questão da objetivação pela interação entre pares e com todos os atores e fatores en-

volvidos na atividade docente. Porém, a discussão que norteou este estudo foi mostrar como uma ciência como a linguística funcional pode cumprir o seu papel de “ciência da pedagogia” e colaborar com um ensino efetivo da língua que leve em consideração contextos, idiossincrasias e cultura.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de tipo bibliográfica e de campo, envolvendo professores, escolas e colégios da Prefeitura Municipal de Macaé e do Estado do Rio de Janeiro. Investiga quais saberes embasam a prática pedagógica dos professores de língua portuguesa de dez escolas/colégios do município de Macaé para o ensino da língua materna com vistas a identificar o quanto o saber de uma ciência, como a Linguística Funcional, se incorpora como saber às suas práticas.

Procurou-se mostrar ainda, com a pesquisa de campo, como os conhecimentos provenientes dessa ciência têm se incorporado na prática dos professores e quais são alguns dos principais motivos de resistência para uma aplicação mais efetiva das particularidades pertinentes à linguística.

Haverá uma discussão sobre a profissão docente e a história de sua constituição sob a ótica de dois autores: Maurice Tardif e Menga Lüdke por suas contribuições e reflexões significativas e pertinentes na área. Em seguida, discute-se a importância de um último elemento constituinte do saber docente: o saber da experiência. No decorrer da argumentação, introduzem-se condições da objetivação desse saber em síntese com os saberes da formação.

A prática docente na área de língua portuguesa e a contribuição da Linguística Funcional para um saber sistematizado, de como ser mais eficaz no ensino da língua portuguesa, serão discutidos por Luis Antônio Marcuschi, Irandé Antunes, Paulo Coimbra Guedes e outros autores, os quais põem em relevo a importância dessa ciência.

Por fim, dá-se voz ao discurso dos professores coletados a partir de questionários e entrevistas em que se busca identificar os fundamentos da prática de ensino de língua portuguesa do grupo pesquisado.

2. A questão da pluralidade do saber docente e o lugar da prática

Maurice Tardif (2014, p. 36) defende a concepção segundo a qual o saber docente é proveniente de vários saberes advindos de fontes varia-

das: os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes profissionais (ciências da educação e ideologia pedagógica) e os da experiência.

Considerando-se o grande peso dos quatro primeiros saberes acima citados, na constituição do saber docente, a questão que emerge é a do papel dos saberes da experiência ou da prática. Porém, antes de entendermos esse papel será necessário refletir sobre a própria complexidade da formação plural dos professores, que visou à sua profissionalização, e que enseja questionamentos.

Essa complexidade do saber docente impõe uma responsabilidade aos professores que Tardif assim expressa:

Se chamamos de “saberes sociais” o conjunto de saberes de que dispõe uma sociedade e de “educação” o conjunto dos processos de formação e de aprendizagem elaborados socialmente e destinados a instruir os membros da sociedade com base nesses saberes, então é evidente, que os grupos de educadores, os corpos docentes que realizam efetivamente esses processos educativos no âmbito do sistema de formação em vigor, são chamados, de uma maneira ou de outra, a definir sua prática em relação aos saberes que possuem e transmitem. (TARDIF, 2014, p. 31)

E acrescenta: “Parece banal, mas um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros” (TARDIF, 2014, p.31).

Fato incontestável, de acordo com Tardif (2014, p.33), os professores enquanto grupo social e por suas devidas funções, desempenham um papel estratégico determinante no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes produzidos e mobilizados com diversos fins.

Hoje, além de faltar especificidades de conteúdo, há subdivisões internas o que dificulta uma consolidação profissional docente. A base comum que garante uma identificação profissional básica na área médica, por exemplo, é dificultada na educação pela multiplicidade de especialistas (administradores, supervisores, orientadores, e outros técnicos) e pela separação entre os níveis de ensino (LÜDKE, 1999, p. 67).

A autora para ressaltar essa deficiência traz a medicina para o centro da discussão:

No caso da medicina, (...) ombream-se sem qualquer desconforto, dentro da mesma profissão, o pediatra que lida com crianças e um especialista em rins ou em coração, que lida com pacientes de outras idades. Essa não é certamente a situação encontrada na educação onde, desde a for-

mação até o salário, passando por outros níveis, há toda uma série de fatos separando os que lidam com as crianças dos que lidam com os adolescentes. (LÜDKE, 1990, p. 68)

Essa falta de entrosamento e respeito entre os profissionais dos diversos níveis de ensino é algo marcante na educação brasileira. Por mais que se considere a importância dos segmentos, em suas bases, há rótulos e discrepâncias quanto à atuação neste ou naquele, seja no tocante a salário, status social. O que não se observa na Medicina, em que um ginecologista tem o mesmo prestígio que um pediatra ou geriatra, usufruindo de salário e status muito parelhos.

A multiplicação dos saberes de que devem apropriar-se os docentes para além do saber da sua disciplina se dá pela própria demanda e exigência social que transforma e diversifica os saberes docentes de modo a que se possam atingir os fins da educação no mundo moderno e contemporâneo (TARDIF, 2014, p. 33-4).

Tardif fundamenta sua posição ao analisar tanto o papel dos saberes disciplinares e curriculares quanto o das “ciências da educação” ou das “ideologias pedagógicas”. Sobre os primeiros, escreve o autor:

Os saberes disciplinares e curriculares que os professores transmitem situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente: eles aparecem como produtos que já se encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo, produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais e incorporados à prática docente através das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos (...). Em resumo, seria um saber da pedagogia ou pedagógico. (TARDIF, 2014, p. 40-1)

A sensação do indivíduo ao ler a citação de Tardif (2014) é que existem saberes pré-determinados e que a ação do professor deveria ser de canalizar formas para a execução de um saber externo ditado por uma pedagogia específica; o que ofusca o papel de protagonismo do docente enquanto profissional da educação.

Ainda de acordo com o pensamento de Tardif, o fato de não produzirem os saberes que utilizam e sua falta de controle quanto a eles têm ainda outras consequências:

Levando-se isso ao extremo, poderíamos falar aqui de uma relação de alienação entre os docentes e os saberes. De fato, se as relações dos professores com os saberes parecem problemáticas, (...) não será porque essas mesmas relações sempre implicam, no fundo, uma certa distância – social, institucional, epistemológica – que os separa e os desapropria desses saberes produzidos, controlados e legitimados por outros? (TARDIF,

Uma alternativa a essa alienação dos professores quanto à produção do saber docente não passa, como Tardif (2014) indica e como este estudo pretende problematizar, por uma negação do valor desses saberes exteriores à profissão docente. Teria que passar, portanto, pela valorização de uma dimensão do saber docente que não pode deixar de ser reconhecida devido ao próprio testemunho dos professores sobre sua importância: o saber da experiência.

De fato, segundo as pesquisas de Tardif (2014, p. 33) os professores indicam que consideram que o fundamento de sua prática e de sua competência profissional está no saber da experiência. Convém, então, passar a uma definição desse saber.

Segundo Tardif, pode-se chamar de saberes da experiência “o conjunto dos saberes atualizados, adquiridos e requeridos no quadro da prática da profissão docente, e que não provêm das instituições de formação ou dos currículos” (TARDIF, 2014, 48-9). Para ele, (2014, p. 53), “os saberes experienciais adquirem também uma certa objetividade em sua relação crítica com os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional”. Sob esses aspectos, os saberes experienciais ganham uma relevância ainda maior e é admirável a clareza com que o autor consegue ressaltar isso e elevar o saber da experiência a um saber cuja importância o coloca em pé de igualdade com quaisquer dos outros saberes, senão numa posição ainda mais fundamental do que a de todos eles¹.

Para o autor, a objetivação desse saber da experiência se dá num contexto de múltiplas interações: seja nas trocas com os pares, com os alunos ou nas relações institucionais, os saberes da experiência se constituem numa síntese com os saberes da formação, que são então validados, ainda que seletivamente (TARDIF, 2014, p. 52-3).

É diante de uma concepção assim que se pretende responder à questão fundamental proposta nesse estudo: como se dá por parte dos professores de língua portuguesa a apropriação final ou a legitimação de

¹ Larosa (2016, p. 40) dialoga com a perspectiva de Tardif, (2014) quando apresenta o valor da experiência no tocante à práxis e à produção do saber docente. Ele a coloca como sendo “sempre de alguém, subjetiva, é sempre de aqui e de agora, contextual, finita, provisória, sensível, mortal, de carne e osso, como a própria vida”.

um saber como o advindo da ciência da linguística e que teria, em tese, um papel a desempenhar na eficácia do ensino?

Para tanto, o capítulo subsequente apresenta a prática docente na área de língua portuguesa procurando apontar a existência de um conjunto de práticas sociocognitivas e discursivas que podem afetar e integrar-se no ensino da língua, advindos de uma ciência específica (MARCUSCHI, 2008, p. 56).

3. O ensino da língua portuguesa segundo os parâmetros da linguística funcional

Essa parte do artigo trata do ensino da língua portuguesa, abordado segundo os parâmetros da Linguística Funcional. Inicia-se com as palavras de Paulo Coimbra Guedes (2006). Ele diz:

Não será, portanto, com uma lista de conteúdos, tirados seja do fundo do baú seja do forno ainda quente, que, em vez de continuarmos calando nossos alunos, passaremos a fazê-los falar e escrever a sua palavra (...). A tarefa é ensinar-nos e ensinar nossos alunos a ler e escrever literatura para desprivatizarmos a língua escrita no Brasil. (GUEDES, 2006, p. 51)

É sobre o ato de representar alguém que se está falando aqui: a língua portuguesa precisa representar os seus falantes, a sua história, a sua cultura.

Mais do que qualquer regra importante, o aluno precisa ser o fio norteador da aprendizagem. É por e para ele que o ensino deve acontecer; a partir do exposto, questiona-se: como deveria ser a prática dos professores? Rubem Alves apresenta uma sugestão:

Bons professores, como a aranha, sabem que lições, essas teias de palavras, não podem ser tecidas no vazio. Elas precisam de fundamentos. Os fios, por finos e leves que sejam, têm de estar amarrados a coisas sólidas: árvores, paredes, caibros. Se as amarras são cortadas, a teia é soprada pelo vento, e a aranha perde a casa. (ALVES, 2001, p. 19 *apud* ANTUNES, 2003, p. 43)

O tom poético, com o uso de metáforas e comparações de Rubem Alves chama a atenção pela correspondência com os fatos. O ensino, a aprendizagem precisam fundamentar-se em algo (como as teias em árvores, paredes e caibros) e não há base mais sólida e segura do que a própria cultura, o cotidiano, a singularidade de cada história. Irandé Antunes (2003) contribui:

Tenho em mente um professor de português que é (...) (como propõe

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Marcos Bagno em toda a sua obra), alguém que, com base em princípios teóricos, científicos e consistentes, observa os fatos da língua, pensa, reflete, levanta problemas e hipóteses sobre eles e reinventa sua forma de abordá-los, de explicitá-los ou explicá-los. (ANTUNES, 2003, p. 44)

Considerar, interagir, convencer e transformar são ações propostas por um professor/pesquisador, observador das marcas acima. É preciso “um pouco mais” do que escrever corretamente e cometer poucos erros na pronúncia de determinadas palavras. “Não há conhecimento linguístico (lexical ou gramatical) que supra a deficiência do ‘não ter o que dizer’” (ANTUNES, 2003, p. 45-6).

No tocante à leitura, Antunes (2003, p. 70) defende que deve haver uma complementaridade entre ela e a produção escrita e que, muito mais do que uma decodificação dos sinais gráficos, representa uma atividade de interação entre sujeitos, em que o leitor atua participativamente, buscando recuperar, interpretar e compreender as intenções pretendidas pelo autor.

Sobre essa dimensão dos textos que está muito para além do conhecimento da língua a autora escreve:

Outra vez se pode perceber o quanto a interpretação de um texto depende de outros conhecimentos além do conhecimento da língua. O professor de português não pode deixar de reconhecer a importância desse princípio e, por isso, não pode ficar tão preso aos conhecimentos especificamente linguísticos (ANTUNES, 2003, p. 68-69).

E complementa: “O que está no texto e o que constitui o saber prévio do leitor se completam neste jogo de reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo texto” (ANTUNES, 2003, p. 69), para concluir que: “É preciso que o professor entre pelo conhecimento da pragmática, para ‘abrir’ os horizontes com que vai perceber esse jogo da linguagem” (ANTUNES, 2003, p. 69).

Irandé Antunes apresenta três questionamentos feitos por Rubem Alves ao trabalho distorcido, superficial e normativo com a língua portuguesa em seu livro *Em conversas com quem gosta de ensinar* (2000, p. 84): “Que amores têm sido inflamados? Que ausências têm sido choradas e celebradas? Que horizontes utópicos têm sido propostos?”.

E como mais um ponto para reflexão, apresenta-se uma proposta de atividade exposta em um livro didático a partir de um texto poético e a análise que faz dessa atividade Antunes (ANTUNES, 2003, p. 73-5):

Ave alegria

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

(Sylvia Orthof)

Ave alegria,
Cheia de graça,
o amor é contigo,
bendita é a risada
e a gargalhada!
Salve a justiça
e a liberdade!
Salve a verdade,
a delicadeza
e o pão sobre a mesa!
Abaixo a tristeza!
Ave alegria!

A única observação feita no início dos exercícios foi que Ave = salve é uma interjeição. Antunes apontou isso como algo desnecessário, desinteressante. Num segundo momento, a proposta apresentada por um dos autores do livro didático é a seguinte: *Escreva três substantivos e forme frases com eles*. Com todos os substantivos dentro de retângulos, até a possibilidade de descobrir que palavras seriam essas foi tirada do aluno. A autora denuncia enfaticamente que uma atividade como essa proposta pelo livro didático, mata toda a poesia do texto (ANTUNES, 2003, p. 73).

Diante de um texto assim, ela defende que se deve começar pela graça da intertextualidade, conceituando, demarcando; deve-se recuperar a alusão que se faz à oração da “Ave Maria”, retomando trechos como “Ave”, “cheia de graça”, “é contigo”, existentes na mesma, bem como uma referência a um dos versos de uma outra oração conhecida: o “Pai nosso” e sua referência ao “o pão nosso de cada dia”. Ainda poder-se-ia fazer, sugere ela, uma exploração da associação semântica entre as palavras do texto, todas remetendo a algo positivo: “alegria”, “graça”, “amor”, “risada”, “gargalhada” e, por metonímia, “pão sobre a mesa”; e por fim, a única palavra que se opõe ao quadro positivo: “tristeza”, é justificada pelo uso do “abaixo”, o que recupera uma orientação positiva (ANTUNES, 2003, p. 74).

Dessa forma, o que se enfatiza é a leitura com uma tríplice função, preponderante para a sua efetividade: ler para informar-se, ler para deleitar-se, ler para entender as particularidades da escrita; isso justifica a sua tão propalada conveniência (ANTUNES, 2003, p. 76-7).

Travaglia (2009) apresenta uma outra proposta de atividade valorizando o uso da língua numa ênfase mais reflexiva:

Discuta a diferença de sentido entre as frases e imagine situações em que elas poderiam ser usadas.

- a) O menino parou de falar.
- b) O menino parou para falar.
- c) O menino parou sem falar.
- d) O menino parou falando.
- e) O menino parou ao falar. (TRAVAGLIA, 2009, p.185)

Nos exemplos existem preposições, verbos no infinitivo, no gerúndio, dentre outras especificidades da gramática normativa e tudo isso não ficou de lado, esteve presente na proposta, ressaltando-se a importância em considerar-se o estudo da linguística funcional com ênfase na gramática e no uso. No entanto, o contexto foi ressaltado no enunciado da tarefa: Travaglia explica assim as diferenças de sentido que a atividade visa:

Nas frases as diferenças são bem claras. Em *a* o menino estava falando e deixou de falar, se calou ou não quis mais dar informações (depende da situação). Em *b* o menino estava andando, em movimento e parou porque queria falar algo. Em *c* o sentido mais provável é que ele não avisou que ia parar ou então que ele parou e não disse nada como se esperava. Em *d* o sentido mais provável parece ser que ele estava andando, em movimento, e cessou este movimento e continuou falando. Em *e* o sentido é que o menino estava calado e andando, em movimento, num dado momento começou a falar e deixou de andar, cessou o movimento. (TRAVAGLIA, 2009, p. 185-6)

Esse tipo de trabalho com a Língua Portuguesa não seria mais instigante e significativo?

Isso é o que defendem os autores escolhidos para fundamentar a pesquisa, dentre eles Marcuschi (2008), Cunha; Costa; Cezario (2015), Guedes (2006), Antunes (2003) e Travaglia (2009). É preciso que o aluno seja também o fio norteador em relação à aprendizagem; é o que todos os autores pesquisados defendem com suas especificidades.

A prática docente, na visão dos autores tidos como referência, precisa estar em consonância com os diversos fatores que envolvem o ensino/ aprendizagem e, em hipótese alguma, podem deixar de fora desse contexto, cultura, idiosincrasia e bagagem pessoal, dentre outros aspectos.

Pensando nisso, o próximo capítulo é constituído da própria fala do professor. Uma pesquisa de campo oportuniza para que, seguindo

uma determinada linha metodológica, os profissionais de educação do município de Macaé dialoguem acerca de suas especificidades no uso da língua portuguesa em sala de aula.

4. O percurso metodológico alinhado

A pesquisa foi realizada a partir de três momentos distintos que foram se articulando e fortalecendo a discussão proposta:

1º momento:

Revisão da literatura com a intenção de propiciar ao investigador uma criticidade em relação aos caminhos e pesquisas já feitas, visando a uma análise mais apurada do objeto de estudo, principalmente para uma adequada apropriação dos temas: o saber docente e sua pluralidade; a questão do saber da experiência e sua importância para o saber docente e a questão da objetivação do saber da experiência.

Incorporaram-se às leituras preliminares sobre a temática da pesquisa, uma busca no Portal da Capes tendo como filtro “O ensino da língua portuguesa com inserção da linguística funcional”. Foram lidos na Plataforma cinco artigos sobre o tema pesquisado. Eles foram assim relacionados por ano: em 2007, “As gramáticas e suas interfaces”, de Mauro Neves e Maria Helena; em 2012, “O trabalho com a oralidade/variedades linguísticas no ensino de Língua Portuguesa”, de Lúcia Furtado de Mendonça e Tânia Guedes; em 2013, “Caminhos e descaminhos dos gêneros textuais no ensino da Língua Portuguesa”, de Denise Brasil; em 2014, “Os estudos linguísticos e a constituição de objetos de discurso: os conceitos da linguística textual como referência para o tratamento teórico-analítico da escrita escolar”, de Emerson Pietri e em 2017, “Atividades de escrita em textos do 7º ano do ensino fundamental: normativismo versus perspectiva interacionista e sociodiscursiva no âmbito das ações pedagógicas do ensino de Língua Portuguesa”, de Heliud Luis.

2º momento:

Pesquisa empírica realizada em escolas da rede municipal de ensino de Macaé, RJ, com professores que atuam na educação básica de escolas públicas do município e do estado. O levantamento de dados foi feito por meio de questionários, com perguntas fechadas, e de entrevistas estruturadas com professores.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Dos questionários: Foram distribuídos um total de 29 questionários aplicados a professores de 10 escolas públicas do município, dos quais 24 foram respondidos por professores de escolas municipais, que atendem ao primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental, e 05 por professores de escolas estaduais, que atendem ao ensino médio. Os questionários foram aplicados e as entrevistas feitas no mês de Fevereiro de 2018.

Da observação participante: Transcorreu na segunda quinzena de fevereiro de 2018, em dez escolas da rede pública de ensino de Macaé, que desenvolvem práticas pertinentes ao ensino da língua materna em seus espaços. A observação teve como foco o trabalho cotidiano com a disciplina, bem como as metodologias aplicadas, buscando compreender a percepção dos professores em relação ao que planejam, pensam e executam nos espaços educacionais.

Das entrevistas: foram realizadas 10 entrevistas estruturadas, 06 com professores do segundo segmento do ensino fundamental, 02 com professores do primeiro segmento do ensino fundamental e 02 com professores do ensino médio, na primeira quinzena de fevereiro de 2018.

3º momento

Reservado à análise e à interpretação dos dados, observando-se o referencial teórico adotado. Refletiu-se, detalhadamente, sobre os discursos dos sujeitos, associando-os aos referenciais teóricos, com vistas a organizar e a categorizar os dados qualitativos (MINAYO, 2007; GIL, 2008).

4.1. Do questionário e da entrevista e os entrelaçamentos

As perguntas que fizeram parte do questionário foram as seguintes: 1- O que é mais importante para a aprendizagem da língua portuguesa?; 2- Quais práticas devem ser implementadas para a promoção da escrita?; 3- Quais práticas devem ser implementadas para a promoção da leitura e interpretação textual?; 4- Que autores embasam a sua prática cotidiana?; 5- No ensino da língua portuguesa, quais aspectos são mais focados na sua prática?; 6- Quais são os principais gêneros trabalhados no cotidiano da sala de aula?; 7- Qual a tipologia textual mais explorada?; 8- Você se considera um profissional...; 9- Quais saberes são considerados essenciais para que um professor de língua portuguesa possa alcançar os

objetivos propostos no ensino da disciplina?; 10- Quais os principais desafios enfrentados em sua profissão para o ensino da língua portuguesa?

Ressalta-se que existiam opções para cada pergunta feita e ainda a instrução de enumerar, em ordem crescente, de 1 a 5, as alternativas apresentadas, com o intuito de organizar-se tabelas e gráficos comparativos sobre as ações/ preferências e procedimentos metodológicos do docente. Exemplo:

Na sua opinião, o que é mais importante para a aprendizagem da Língua Portuguesa? Enumere de 1 a 5, iniciando pelo mais importante.

- () Leitura.
- () Escrita.
- () Comunicação.
- () Interpretação.
- () Produção de texto. (Quest. Professores).

Compuserem as entrevistas as seguintes perguntas: Ensinar a língua portuguesa representa...; O seu saber é advindo de que fontes principalmente?; Um aluno que sabe a língua portuguesa é aquele que...; Uma aula atrativa e significativa é aquela que apresenta os seguintes aspectos...; Qual o seu conceito de cultura e preconceito linguístico?; Como você lida com o ensino das regras gramaticais?; Qual foi o livro paradigmático mais utilizado por você? Com qual finalidade? Relate um exemplo de trabalho desenvolvido a partir de sua leitura.; A sua prática pedagógica, na maioria das vezes, está embasada em quais teóricos?; Fale sobre procedimentos essenciais no ensino da língua portuguesa no cotidiano.

Dos que responderam aos questionários, oito acabaram concedendo também entrevistas. Pode-se relatar ainda que os procedimentos contaram com a boa vontade dos participantes, que se sentiram bastante à vontade durante todo o processo.

Quanto à atuação dos professores, um trabalho com projetos e com mais interdisciplinaridade foi observado, em maior escala, nas escolas que têm os dois segmentos do ensino fundamental, inclusive na prática de leitura mais extensiva nos espaços que têm bibliotecas em funcionamento.

Ressalta-se ainda que utilizou-se letras do alfabeto para designar os nomes dos professores e cores para designar os nomes das escolas/ colégios. Eis alguns relatos significativos acerca das entrevistas feitas:

A professora E, do Colégio Estadual Verde, diz que: “Ensinar a língua portuguesa representa uma chance, um modo de atingir uma lin-

guagem de prestígio. A linguagem culta do dia a dia. Ter o acesso, a competência para aplicar o nível prestigiado”.

Já a professora G nos apresenta o seguinte como resposta:

Representa você passar o que há de mais significativo. Acredito que um aluno deve aprender a utilizar a língua portuguesa pra entender tudo o que há ao seu redor. Ela é a base pra ele poder interpretar uma atividade de matemática, de geografia, de português... Então, saber a língua portuguesa e saber interpretar um texto, acredito que seja (...) essencial pra tudo.

Não muito distante disso, mas de forma mais sintética, a professora J diz que representa “*Ensinar a pensar*”. E ainda nessa linha mais comedida, a professora F defende que “*é tudo no país: a base do ensino, do desenvolvimento de um povo*”.

As respostas das professoras convergem com o pensamento de Marcuschi (2008), ele afirma que:

As noções de língua, texto, gênero, compreensão e sentido, bem como o enfoque geral da abordagem, situam-se na perspectiva da visão sociointeracionista da língua. Esse tipo de visão recusa-se a considerar a língua como um sistema autônomo e como simples forma. Aqui a linguagem é vista como um conjunto de atividades e uma forma de ação. (MARCUSCHI, 2008, p. 16)

Sob a perspectiva da linguística funcional, de acordo com o pensamento de Hymes (1974), “há uma análise do uso anterior à análise do código, existe uma estrutura da fala (ato, evento) como formas de dizer” (MARCUSCHI, 2008, p. 43). Esse enfoque norteia determinados pensamentos e discursos aqui presentes. Ensinar a Língua Portuguesa passa por falá-la, experimentá-la, vivê-la, usufruí-la nas circunstâncias cotidianas, adequando-a nos espaços e situações.

E isso se pode claramente ser observado nas falas das professoras entrevistadas. Para as tais, ensinar a língua portuguesa representa uma forma de ação com um propósito sociointeracionista (MARCUSCHI, 2008).

Em relação à segunda pergunta: “O seu saber é advindo de que fonte principalmente?”, a professora A, do Colégio Municipal Vermelho, afirma que:

O saber vem de uma vida inteira, né!? É... A leitura... a leitura é a grande chave... A leitura... Não só das palavras, mas a leitura de mundo como diz... dizia... diz, porque ele não vai morrer nunca, o Paulo Freire: “A leitura de mundo amplia a leitura da palavra e a leitura da palavra faz

crescer cada vez mais a leitura de mundo”. Então... Eu tenho que considerar tudo, tudo o que passa pela vida da gente e faz a gente crescer... Na leitura, na escrita e na oralidade também... Amplia sempre...

Por sua vez, a professora F, do CIEP Municipalizado Branco responde que o seu saber vem “de muita leitura, de informações e atualizações para a prática. Eu me embaso em Paulo Freire, Anísio Teixeira, Ariano Suassuna e Rubem Alves”.

A professora C, também do CIEP municipalizado Branco, fala o seguinte quanto a isso:

O meu saber vem do cotidiano, da vida... Nós temos aí teóricos que ajudaram a gente a sistematizar a linguagem... Nós temos aí Bechara, Celso (...) Celso Cunha. Nós temos também... foi o que eu estava falando com você: o Cereja. Então esses são (...). Eu tive alguns profissionais que me ajudaram bastante, um professor da faculdade e... apesar dele ter muito saber... tornava-se uma pessoa muito humilde e isso, numa construção de... de educação eu acho fundamental pra que a gente possa aprender.

A professora E, do Colégio Estadual Verde, se posiciona da seguinte forma:

O meu saber vem de leitura e de prática, além do dom de explicar. Nasci um pouco professora. Aprendi a dar aula, dando. O meu saber vem da prática e da pesquisa, vem do gostar do aluno e da situação. Há um encantamento e uma empatia com a produção do aluno.

E ainda analisaremos a resposta da professora D, do Colégio Municipalizado Cinza, ela diz: “o meu saber vem de leituras, de estudos e de uma professora de língua portuguesa que me inspirou, que é a professora Maria Vitória Barcelos. Foi minha professora do nono ano, antiga oitava série, até a faculdade. Tudo foi estimulado a partir dela”.

Essa pergunta foi feita com a intenção de conferir as bases que norteiam as práticas cotidianas em sala de aula. Os professores aqui retomam a discussão do primeiro capítulo: os saberes docentes e a objetivação, além da questão da experiência. Autores como Maurice Tardif e Jorge Larrosa estão no cerne desse assunto. Para o primeiro, existe uma desvalorização do saber docente à medida que apenas cabe ao professor a execução, as técnicas pedagógicas do saber-fazer. Ele (o saber) é oriundo “da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais e incorporados à prática docente através das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos” (TARDIF, 2014, p. 40-41).

Os professores para legitimar o seu saber valorizam muito mais a sua prática e a experiência, vide os relatos nas entrevistas. Sobre isso,

Tardif (2014) diz o seguinte:

Diante dessa situação, os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. (TARDIF, 2014, p. 54).

Jorge Larrosa (2014) também valoriza esse saber experiencial. Ele diz que:

O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). (LARROSA, 2016, p. 32)

E cada uma das falas expressas por um professor, em seu relato acima, denota bem a sua história e as marcas pessoais tornando-o único, assim como o seu saber, mesmo advindo de muitos outros (saberes).

5. Considerações finais

O que se pôde verificar é que há uma disposição, por parte dos docentes, de levar em conta os preceitos pertinentes à Linguística Funcional; isso de forma consciente ou não e que tal situação vem interferindo positivamente no ensino da língua.

Ficou claro, depois da análise dos resultados dos questionários e da análise das entrevistas, que as transformações estão ocorrendo, seja por uma intuição dos professores de que precisam se adaptar à realidade dos alunos, seja pela “pressão” de uma clientela que chega com novas demandas e que quer ser “vista”.

Se a análise dos dados aponta para um ensino da língua ainda, em muitos momentos, preso a uma gramática normativa, em que as regras e a forma permanecem como carro-chefe, também indicam o uso de práticas em que os discursos do cotidiano são trazidos para a sala de aula por meio de gêneros como a música, a poesia, a piada, a literatura de cordel, o e-mail, dentre outras ferramentas e instrumentos educativos, modernos ou tradicionais.

A pesquisa mostra que o professor é alguém que admite ter aprendido em todas as esferas e momentos de sua vida. No entanto, ele valori-

za, em primeiro lugar, os saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, deixando, em segundo plano, outros, elencados por Tardif (2014, p. 63), como: os saberes pessoais dos professores, os provenientes da formação escolar anterior, os provenientes da formação profissional para o magistério, os provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.

A prática pedagógica também foi um capítulo à parte. Alguns professores que responderam aos questionários (por escrito) e, nas entrevistas, conversaram acerca de suas rotinas nos espaços da sala de aula, ratificaram a importância desse saber experiencial, que “provoca (...) um efeito de retomada crítica – retroalimentação dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional” (TARDIF, 2014, p. 53). Deve-se destacar como a interação com os pares e com as circunstâncias da profissão suscitou incerteza e acarretou reflexão nos professores, o que possibilitou uma abordagem da prática com revisão e aprofundamento.

Em se tratando do ensino da língua portuguesa ainda falta uma ação mais conjunta e efetiva no trabalho de forma geral, seja pelos diversos resultados negativos nas avaliações externas, seja pela simples dificuldade interpretativa dos enunciados nos espaços escolares.

Na pesquisa, apesar da citação, por parte dos professores, de autores e práticas concernentes a uma dinâmica mais interativa, com conceitos e procedimentos valorizando cultura, oralidade e as evoluções e transformações da tríade fala/língua/linguagem, o que exemplifica a presença da Linguística Funcional nos procedimentos, ainda há uma abordagem muito centrada na gramática tradicional, às vezes com fins nela mesma, valorizando erros e acertos, hierarquizando conhecimentos e as gramáticas (normativa, gerativa e funcionalista).

Os professores consultados nas entrevistas depuseram a favor de mudanças. Seus discursos às vezes denunciam insegurança quanto aos caminhos a seguir, mas a questão da abertura à inserção e transformação no ensino da língua portuguesa com novas estratégias e flexibilidade quanto à metodologia e quanto ao uso de estratégias mais de acordo com o contexto do trabalho prático com a disciplina foi notória.

Considerando-se que o objetivo do trabalho é relacionar as práticas pedagógicas com as contribuições da linguística funcional, a presença dessa contribuição foi detectada de duas maneiras: diretamente por menções à ciência e aos autores que a representam e indiretamente pelo uso de práticas pedagógicas recomendadas pela mesma.

A pesquisa desenvolvida, em particular, permitiu uma apropriação ainda maior a partir do tratamento da questão, tomando como base o meu próprio campo de atuação. Ficou claro para mim que o ensino da língua portuguesa está em franca evolução/ transformação, como sempre esteve, exigindo espaço e vez para os diversos falantes e a linguística é uma ciência que contribui diretamente para isso. Mesmo que não seja de forma sistemática e absoluta, ela deixa sua marca nos diversos contextos.

Esse trabalho aponta para necessidades e certezas: É preciso, de fato, permitir que os falantes se apropriem e mergulhem nos recônditos, pertinentes à língua que falam/ professam e que a linguística e todo o seu repertório conceitual já fazem parte do ensino da língua portuguesa sendo apenas necessária sua ratificação e disseminação em mais espaços, revelando a sua devida importância.

Quando se percebe um professor que estimula a leitura, a poesia e a expressão comunicativa, por meio de textos variados, como se observa nos discursos dos docentes, no questionário e na entrevista, é impossível não reconhecer a importância da instituição escola e da figura do professor como fundamental para estreitamento e aproximação de distâncias.

Muito mais do que qualquer habilidade e competência significativas e valorizadas socialmente, a maneira, a especificidade com que o trabalho pedagógico é configurado é de fundamental importância para que haja uma efetivação do conhecimento; e a figura do professor nesta tarefa é de “alta complexidade”. Ele viabiliza formas de ingresso a mundos distintos, esclarece, conduz, mobiliza estratégias argumentativas e, no caso do de Língua Portuguesa, entrelaça as situações com base no texto/ contexto e na compreensão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BAGNO, Marcos. *Língua, linguagem, linguística – Pondo os pingos nos ii*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

GUEDES, Paulo Coimbra. *A formação do professor de português: Que língua vamos ensinar?* São Paulo: Parábola, 2006.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*; tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*; tradução de João Batista Kreuch. 9. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

LÜDKE, Menga. O educador: um profissional? In: CANDAU, Vera Maria (org). *Rumo a uma nova didática*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, Abr. – jun. 2013. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.